

Rosenow, Elijahu

**"Nietzsche als Erzieher" kontra "Nietzsche in der Pädagogik?". Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts**

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 867-879*



Quellenangabe/ Reference:

Rosenow, Elijahu: "Nietzsche als Erzieher" kontra "Nietzsche in der Pädagogik?". Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts  
- In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 867-879 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69284 - DOI: 10.25656/01:6928

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69284>

<https://doi.org/10.25656/01:6928>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 6 – November/Dezember 2000

## *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“  
Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

## *Thema: Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich*

- 809 EWALD TERHART  
Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem.  
Hintergründe – Konzepte – Probleme
- 831 WERNER NÜSSLE  
Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in  
der Sozialen Arbeit
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung  
und -entwicklung von Schulen

## *Diskussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
„Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“  
Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-  
Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.  
Bericht über eine vergessene Rezeption
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere  
Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung.  
Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

## *Besprechungen*

- 927 ROLAND REICHENBACH  
*Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik*
- 931 HENNING RÖHR  
*Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz.  
Markierungen im pädagogischen Diskurs*
- 934 WOLFGANG GRÄBER  
*Werner Kutschmann: Naturwissenschaft und Bildung.  
Der Streit der „Zwei Kulturen“*
- 937 PETER DUDEK  
*Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und die soziale Frage.  
Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*
- 939 HANNS PETILLON  
*Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht.  
Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*
- 942 URS MOSER  
*Karl-Heinz Arnold: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische  
Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche  
Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*

## *Dokumentation*

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
“There are things that are open to discussion and important things.”  
On the pedagogical significance of disagreement

### *Topic: The debate on quality in the educational sector*

- 809 EWALD TERHART  
Quality and Quality Maintenance within the School System:  
Background – Concepts – Problems
- 831 WERNER NÜSSLE  
Quality for Whom? On the adequacy of the concept of the customer  
in social work
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Roles and Tasks of Principals in the Maintenance and Development  
of the Quality of Schools

### *Discussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
“Nietzsche as Educator” versus “Nietzsche in Pedagogics?”  
A comparison of Anglo-American and German readings of Nietzsche  
at the dawning of the 21st century
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey and the Pedagogical Development in Russia before 1930.  
A report on a forgotten reception
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
“Of Man” – Historical, Pedagogical and other Perspectives of an “An-  
thropology” of Education.  
A comprehensive review of recent literature
- 927 BOOK REVIEWS
- 945 NEW BOOKS

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistentz: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

### *Ankündigungen*

*Prof. Dr. Fritz-Peter Hager Stiftung:* Der im Oktober 1997 verstorbene Ordinarius für Historisch-systematische Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, hat testamentarisch verfügt, daß sein gesamter Nachlaß in eine gemeinnützige Stiftung übertragen werde. Die Zinsen aus dem Stiftungsvermögen sollen zur Finanzierung der Drucklegung von Publikationen aus den Gebieten der Geschichte und Systematik der Philosophie und der Pädagogik verwendet werden. Diese Stiftung ist im Juli 2000 mit Sitz in Zürich errichtet worden. Dem Stiftungszweck entsprechende Anträge auf Druckkostenzuschüsse können eingereicht werden beim Stiftungsratspräsidenten: Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, CH-8006 Zürich.

# „Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“

*Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen  
Nietzsche-Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts*

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag untersucht die pädagogischen Interpretationen von NIETZSCHE, die im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte in englischer und deutscher Sprache veröffentlicht worden sind, und vergleicht die pädagogischen Bilder NIETZSCHES miteinander, die diese Interpretationen zeichnen. Während NIETZSCHE in den anglo-amerikanischen Interpretationen durchweg als der Prototyp eines demokratischen und humanen Erziehers erscheint, wird er von den deutschen Interpreten nicht nur als Pädagoge disqualifiziert, sondern aus der Bildungstheorie und Erziehungsphilosophie praktisch ausgegrenzt. Der Vergleich dieser Interpretationen macht das Problem der Beziehung zwischen Philosophie, Bildungstheorie und Ideologie ebenso offenkundig wie kulturelle Differenzen pädagogischer Reflexion.

## *1. Nietzsches pädagogisches Erbe und seine Probleme*

Die NIETZSCHE-Forschung hat in den letzten 10–15 Jahren einige Veröffentlichungen hervorgebracht, die sich mit der sozialen und politischen Rezeption und Bedeutung F. NIETZSCHES in Deutschland (vgl. ANSELL-PEARSON 1991; ASCHHEIM 1992) und Amerika (vgl. STEILBERG 1995, 1996; PÜTZ 1995) befassen. Das Ergebnis dieser Forschungsarbeiten ist, laut M. PÜTZ, daß „almost every national European culture that came into contact with Nietzsche ... tended to invent its own welter of conflicting Nietzschean images by variously presenting, appropriating, praising, attacking, transforming, or simply ignoring parts and particles of his work in relation to topical issues and problems of its own time“ (PÜTZ 1995, S. 2). Als Beleg zitiert PÜTZ S. ASCHHEIMS Urteil, demzufolge das historische Erbe NIETZSCHES „als Ergebnis des dynamischen Zusammenspiels der vielfältigen Aspekte seines Denkens und der Besonderheiten derer angesehen werden [müsse], die sich dieses Denken zu eigen gemacht haben“ (ASCHHEIM 1996, S. 2). H.A. STEILBERG behauptet ähnlicherweise, daß die frühe NIETZSCHE-Rezeption in Amerika einen ideologischen Streit zwischen entgegengesetzten politischen Bewegungen spiegelt, die NIETZSCHE für ihre jeweiligen Zwecke zu mobilisieren versuchten und „over the ideological claim to the rights of interpretation“ stritten (STEILBERG 1995, S. 37; vgl. STEILBERG 1996, S. 1).

Andererseits, obwohl diese Forscher den Einfluß NIETZSCHES sowohl auf die gesellschaftlichen und auf die politischen Theorien als auch auf Literatur, Philosophie und Psychologie in Deutschland und Amerika untersuchen, übersehen sie völlig seine pädagogische Wirkung und Bedeutung. Zwar ist das nicht überraschend im Fall von STEILBERG, der sich nur auf die Zeit von 1896 bis 1950 bezieht: die „Progressive Education“, die in dieser Zeitspanne in den

USA gedieh, blieb von NIETZSCHE unberührt. L. CREMINS einschlägiger geschichtlicher Überblick (1964) läßt NIETZSCHE unerwähnt, und auch J. DEWEY blieb offensichtlich unbeeinflusst von ihm (vgl. WESTBROOK 1991; RYAN 1995). NIETZSCHES Einfluß auf die amerikanischen Pädagogen wird erst in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts spürbar. Aber NIETZSCHES Philosophie hat die deutsche Pädagogik der letzten einhundert Jahre entscheidend geprägt und deshalb ist ASCHHEIMS Mißachtung dieses Gesichtspunktes von „Nietzsche's Legacy in Germany 1890–1990“ wirklich erstaunlich.

Die in Deutschland jüngst veröffentlichte Artikelsammlung „Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation“ (NIEMEYER u.a. 1998) ergänzt nun ASCHHEIMS Forschung wesentlich. Der Band hat zwei Teile: Beiträge zu NIETZSCHES geschichtlicher Rezeption in Deutschland (ebd., S. 13–210) und Beiträge zur zeitgenössischen Interpretation NIETZSCHES und zu seinem Beitrag zur Bewältigung aktueller pädagogischer Probleme (ebd., S. 211–319). Der Titel des Bandes, erklärt einer der Herausgeber, spiegele die ambivalente Beziehung deutscher Pädagogen zu NIETZSCHE – eine Beziehung, die zwischen „enthusiasmierter Zustimmung“ und „vehementen Ablehnung“ seiner Gedanken schwanke (VON POGRELL in ebd., S. 7).

Die hier vorliegenden Analysen der Wandlungen der pädagogischen Interpretationen NIETZSCHES in Deutschland vom letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts bis zum sogenannten Dritten Reich bestätigen ASCHHEIMS Beobachtungen. Die „vielen Einflüsse Nietzsches“ auf die deutschen Pädagogen dieser Zeit riefen das gleiche Gemisch „interessengeleiteter und selektiv verfahrenender paradigmatischer Darstellungen“ hervor (ASCHHEIM 1996, S. 335) wie bei den von ASCHHEIM erwähnten Politikern und Intellektuellen, jedoch ist das nicht der wesentliche Eindruck, den der zweite Teil des Bandes vermittelt. NIETZSCHES heutige deutsche Interpreten lesen ihn zwar von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus, historischen, politischen, ethischen und literarischen, aber dennoch sind ihre Gesamturteile auffallend ähnlich. Für sie leistet NIETZSCHE keinen wesentlichen Beitrag zur Bildungstheorie, und er verdient es nicht, als Pädagoge betrachtet zu werden. Sie bieten also nicht eine Vielfalt nietzscheanischer Sinnbilder wie ihre Vorläufer, sondern konstruieren ein und dasselbe Abbild NIETZSCHES, das sie von unterschiedlichen Blickwinkeln darstellen.

Einen vergleichbaren Eindruck vermitteln auch die englischen Veröffentlichungen über NIETZSCHES Pädagogik. Zwar behaupten amerikanische Interpreten, daß es „many educational Nietzsches“ in der Fachliteratur gebe, den dionysischen, den metaphysischen, den anthropologischen, den aristokratischen, den demokratischen NIETZSCHE und noch mehrere andere (JOHNSTON 1998, S. 67) und daß NIETZSCHE selber nicht als ein und derselbe Denker zu betrachten sei, „since he had multiple voices and deployed plural personae in each of his single works“ (SASSON 1996, S. 511). Dennoch ist diese Vielfalt von Lesarten, meiner Meinung nach, täuschend: auch die amerikanischen Pädagogen bieten nur ein und dasselbe Abbild von NIETZSCHE, das sie von verschiedenen Gesichtspunkten vorführen. Aber hier handelt es sich um eine Nachbildung NIETZSCHES als eines demokratischen und liberalen pädagogischen Vorbilds schlechthin.

Der folgende Beitrag geht von diesem überraschenden Befund der Kontraste aus. Der Zweck meines Beitrags ist weder, eine neue Fassung von NIETZ-

SCHES Bildungsbegriff vorzulegen (vgl. dafür aus der älteren Literatur FINK 1978 und SCHÜTZ 1971) noch die bisherigen pädagogischen Auslegungen seiner Philosophie zu kritisieren. Meine Absicht ist es im folgenden, die pädagogischen Interpretationen von NIETZSCHE, die im Laufe der letzten drei Jahrzehnte in englischer und deutscher Sprache veröffentlicht worden sind, vorzustellen, sie miteinander zu vergleichen und aus diesem Vergleich Schlüsse zu ziehen. Da die Auseinandersetzung mit NIETZSCHE in Amerika, England und Israel auffallend ähnlich ist, werde ich die auf englisch verfaßten pädagogischen Beiträge über NIETZSCHE als eine Einheit betrachten und sie im folgenden als Texte aus dem anglo-amerikanischen Kulturraum kennzeichnen.

## 2. *Die anglo-amerikanischen Interpretationen Nietzsches: Nietzsche als Erzieher*

### 2.1 *Das authentische Individuum*

Eines der Hauptthemen der anglo-amerikanischen pädagogischen Deutungen NIETZSCHES ist sein Begriff vom „Übermenschen“, d.h. sein Begriff vom idealen Menschen. Da die von D. COOPER (1983a, b) vorgetragene Interpretation typisch für diesen Kulturbereich ist, werde ich sie ausführlicher darstellen.

COOPER behauptet, daß das ganze philosophische Werk NIETZSCHES grundsätzlich erzieherisch ist, weil sein Hauptanliegen „a new kind of man“ sei, „who will create new kinds of values“, der nur durch Erziehung oder Zucht („breeding“) hervorgebracht werden könne (COOPER 1983a, S. 27). Die erhabendste Macht sei für NIETZSCHE die des „interpretative, creative free individual“, d.h. die des produktiven und umbildenden Künstlers (ebd., S. 82). Dieses Individuum sei der authentische Mensch, der sich seine Werte und Überzeugungen bewußt selbst aneignet (ebd., S. 87). COOPER gibt zu, daß NIETZSCHES „tables of values“ nicht altruistisch und für das Wohl der Gemeinschaft nicht förderlich seien (ebd., S. 101), aber das bedeute keineswegs, daß NIETZSCHE Unsittlichkeit und Egoismus lehre. Ganz im Gegenteil, NIETZSCHES Egoismus enthalte wesentliche Merkmale von Authentizität, z.B. Selbsterhaltung und Selbstachtung. Der nietzscheanische Egoist, meint COOPER, „is a person with a persistent, reflective concern for himself, his values, beliefs, and purposes; one who will not be deterred by the ‚altruist’s‘ insistence that he is of insufficient worth to have a right to this concern“ (ebd., S. 107). COOPER gibt zu, daß NIETZSCHES authentisches Individuum nicht mit DEWEYS Bildungsideal übereinstimmt und daß es kein „efficient and serviceable member of society“ ist (ebd., S. 108); es stimme auch, daß NIETZSCHES Bildungsideal aristokratisch und elitär sei. Dennoch betont COOPER, daß diese Haltung NIETZSCHES „is compatible with, and in fact entailed by, a concern for all men“. Die Erziehung von NIETZSCHES „höherem Menschen“ sei wesentlich eine Erziehung „for the sake of all“ (ebd., S. 110).

An diesem Punkt erörtert COOPER die Wechselbeziehung von NIETZSCHES „Übermenschen“ und „höherem Menschen“. Der Übermensch sei NIETZSCHES Metapher für das „totally authentic individual, and consequently for the ideal product of ‚true‘ education“ (ebd., S. 115). Jedoch sei der Übermensch nur eine



Abstraktion, während der wirklich authentische Mensch der höhere Mensch sei, der die Vollkommenheit des Übermenschen anstrebe. Es sei folglich der höhere Mensch, der im Mittelpunkt von NIETZSCHES erzieherischem Werk stehe (vgl. ebd., S. 125ff.).

Diese Merkmale von NIETZSCHES Begriff der Authentizität werden von fast all seinen Interpreten in der anglo-amerikanischen Fachliteratur genannt, obwohl sie sich nicht auf COOPER sondern auf NIETZSCHE selber berufen. Allerdings lehnt A. AVIRAM (1991) COOPERS Pointierung der Differenz von Übermensch und höherem Menschen ab, unterscheidet jedoch seinerseits zwischen zwei verschiedenen Typen von NIETZSCHES Übermenschen, die sich durch Grade von Authentizität voneinander unterscheiden (vgl. ebd., S. 223f.). AVIRAM räumt zwar ein, daß die Sittlichkeit von NIETZSCHES authentischem Übermenschen fraglich sei (vgl. ebd., S. 226), aber dennoch folgert er, daß dieses Ideal nicht nur „coherent, concrete and applicable to our lives“ sei, sondern auch „compatible with liberal democratic ideology“ (ebd., S. 231). Wenn wir den Namen „Erzieher“ verdienen wollen, betont AVIRAM, müssen wir uns NIETZSCHES Ideal aneignen, denn dies sei der einzige Weg zur Wiederherstellung der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs „Erziehung“: „showing the students the way to the good life“ (ebd., S. 231).

Der Vorrang des Übermenschen besteht also für die anglo-amerikanischen Interpreten NIETZSCHES darin, daß er Authentizität als Bildungsideal darstellt. Einige von ihnen halten zwar NIETZSCHES Auffassung vom Subjekt oder vom „substantial self“ für umstritten (vgl. COOPER 1983a, S. 70f.; GOLOMB 1989, S. 129; AVIRAM 1991, S. 232), aber keiner von ihnen bezweifelt die führende Rolle, die NIETZSCHES Ideal vom authentischen Individuum in der zeitgenössischen Pädagogik zu spielen hat.

NIETZSCHES pädagogische Interpreten stellen dieses authentische Individuum aus verschiedenen, jedoch sich ergänzenden Blickwinkeln dar: NIETZSCHES authentisches Individuum sei der freie Mensch, der sowohl „beautiful ideas and actions“ als auch „creative works of art“ und „creative inventions“ produziert (SHARP 1975, S. 99–101); er erschafft neue Werte (vgl. COOPER 1983b, S. 123; SHARP 1975, S. 103; GOLOMB 1985, S. 103; HILLESHEIM 1986, S. 174, 1990, S. 215), und er ist autonom (vgl. ALONI 1989). NIETZSCHE selber, behaupten seine Interpreten, sei Anhänger einer „objective universalist scale of values“ (AVIRAM 1991, S. 225) gewesen, der an die Wiederherstellung einer „humanistic superior culture“ glaubte (GOLOMB 1985, S. 107f.).

Dank dieser Eigenschaften sei NIETZSCHES Begriff vom Übermenschen nicht nur mit J.S. MILLS Auffassung von Autonomie identisch (vgl. AVIRAM 1991, S. 229), seine „egoistic morality of positive power“ stimme sogar mit den „categorical demands of Kant's morality“ überein (GOLOMB 1989, S. 238f.). Daher bilde NIETZSCHES Übermensch ein humanes und erzieherisches Ideal, das die passende Antwort auf die Probleme des Nihilismus (vgl. COOPER 1983a, S. 116; SCHACHT 1996, S. 230; GOLOMB 1985, S. 107; ALONI 1989, S. 301) und des von der gegenwärtigen Krise des Post-Modernismus erzeugten „hectic egoistic hedonism“ gebe (AVIRAM 1991, S. 227f.).

## 2.2 Nietzsche als vorbildlicher Erzieher zur Demokratie

Diese Eigenschaften von NIETZSCHES idealem Menschen ermöglichen es seinen anglo-amerikanischen Interpreten, eines der schwierigsten Hindernisse, die seine Bildungsauffassung bietet, mit Leichtigkeit zu beseitigen – nämlich seine ausgesprochene Feindseligkeit gegenüber der Demokratie. Es muß betont werden, daß sie nicht über dieses Problem hinweggehen. L. SASSON (1996) z.B. zitiert mehrere Textstellen aus NIETZSCHES Schriften, in denen sie seine „anti-democratic perspectives“ artikuliert (ebd., S. 512). Dennoch erklärt sie, daß sie aus NIETZSCHES Werken „a democratic Nietzschean philosophical pedagogy“ ableiten wolle (ebd., S. 513), d.h. „a pedagogy of and for the self by the self“ (ebd., S. 522).

Während SASSON sich keineswegs anmaßt, den „echten“ NIETZSCHE darzustellen, finden ihre Kollegen ihre eigenen Wege, ihn mit einer demokratischen Verhaltensweise auszustatten. So verweist D. COOPER zwar auf „Nietzsche's oft-cited hostility towards democracy“ und auf seine „doctrine of rank“ (COOPER 1983b, S. 125); jedoch seien NIETZSCHES „order of rank“ und seine „aristocracy“ und „nobility“ nur „of the spirit“. „The masters of the earth“, behauptet COOPER, „are to operate *within* the democratic institutions of Europe, not overthrow them and set themselves up as oligarchs“ (ebd.).

GOLOMB (1985, 1989) und AVIRAM (1991), die ebenfalls auf NIETZSCHES anti-liberalen und anti-demokratischen Standpunkt hinweisen, bieten eine ähnliche Deutung. Trotz allem, behauptet AVIRAM, „Nietzschean thought can and should be applied within contemporary democratic liberal societies“ (AVIRAM 1991, S. 220). Aus NIETZSCHES Grundsätzen von Authentizität und Autonomie würde keineswegs zwangsläufig eine anti-demokratische Haltung folgen, und sie könnten folglich in Einklang mit einer demokratischen Gesinnung gebracht werden (vgl. ebd., S. 231).

Das hervorstechende Merkmal der anglo-amerikanischen pädagogischen Interpretationen NIETZSCHES ist also nicht die Vielfältigkeit ihrer Stimmen und Perspektiven, sondern vielmehr der Zusammenfluß ihrer verschiedenen Blickpunkte in ein zusammenhängendes und systematisches Bild von NIETZSCHE als eines vorbildlichen demokratischen und humanen Erziehers. In diesem Bild sind alle scharfen Kanten seiner Philosophie geglättet und verfeinert: NIETZSCHES Egoismus wird als Autonomie verklärt, die Streitlust des Willens zur Macht wird in eine kulturelle Verfeinerung umgedeutet, die Wertetafel des Übermenschen ist von KANTS Ethik geprägt, NIETZSCHES Solipsismus wird als eine Art dialogischen Umgangs enthüllt, die aristokratische Bildung bereitet den Weg für universelle Erziehung vor, und die elitistische Rangordnung wird zu einer musterhaften liberalen Demokratie. So erscheint NIETZSCHE in der anglo-amerikanischen pädagogischen Deutung als Prototyp eines Erziehers, der reibungslos von der progressiven Erziehung angenommen werden kann.

Allerdings werden in den jüngsten Veröffentlichungen über NIETZSCHE Vorbehalte gegen diese Auslegungen geäußert. So wirft CH. BINGHAM (1998) den anglo-amerikanischen „scholars of education“ vor, daß sie mit einer „certain literary naivité“ behaftet seien und daß sie sich leichtfertig von NIETZSCHES rhetorischen Schlingen fangen ließen (ebd., S. 229). J.S. JOHNSTON (1998) bestreitet seinerseits die Möglichkeit, NIETZSCHES Ideen in die Praxis umzusetzen.

„Ultimately“, behauptet JOHNSTON, „there are too many hurdles ... for a systematic adoption of a ‚Nietzschean‘ education at the university, state, or national level“ (ebd.). Aber auch für sie bleibt NIETZSCHES Bedeutung als Erzieher grundsätzlich unumstritten. Ihre deutschen Kollegen aber sind da einer ganz anderen Meinung.

### 3. *Die deutschen Interpretationen Nietzsches:* *„Nietzsche in der Pädagogik?“*

#### 3.1 *Nietzsche und die Bildungstheorie*

Kann NIETZSCHE überhaupt als Pädagoge betrachtet werden? Das ist die Leitfrage und die zeitgenössischen deutschen Interpreten beantworten diese Frage, indem sie zwei sich ergänzende Sachverhalte überprüfen. Der eine ist, ob NIETZSCHE den Selektionstest der pädagogischen Disziplin übersteht und der andere, ob er eine gültige Erziehungstheorie zu bieten hat.

Die Antwort aller deutschen Interpreten – mit einer einzigen Ausnahme (vgl. LÖWISCH in NIEMEYER u.a. 1998) – ist von vornherein negativ. Würde die Pädagogik NIETZSCHES Lehren respektieren, konstatiert J. OELKERS, dann „ließe sich eine Theorie der Erziehung kaum mehr begründen“ (OELKERS in ebd., S. 213); „Klassiker der Pädagogik“, behauptet OELKERS, seien nach drei Maßstäben zu beurteilen: nach deren „Nutzen für die Identität des Fachs“, nach deren „heroischen Einfluß auf öffentliche Erwartungen an Erziehung“ und nach deren „rezeptionsgeschichtlicher Autorität“ (ebd., S. 211). NIETZSCHE, als umstrittener Denker, befinde sich außerhalb des pädagogischen Konsens, und könne folglich nicht als „Klassiker der Pädagogik“ betrachtet werden (ebd., S. 212f.).

Das Urteil von E. WEISS ist im wesentlichen das gleiche. NIETZSCHE, konstatiert WEISS, sei ein paradoxaler Denker, dessen Provokation von einer Selbstwidersprüchlichkeit erzeugt werde, die seine Bildungstheorie „letztlich ad absurdum führt“ (WEISS in ebd., S. 242). NIETZSCHE habe daher keine eigentliche Erziehungstheorie, sondern höchstens „eine Bildungstheorie im Zeichen des Heroismus“ (ebd., S. 243), die keine „Orientierungsrichtlinien für das moralische und pädagogische Handeln“ offerieren könne (ebd., S. 257). NIETZSCHE sei daher mit der Pädagogik unvereinbar (vgl. ebd., S. 274).

Die Verfahrensweise eines anderen NIETZSCHE-Interpreten, H.-J. WAGNER, ist jener der bereits erwähnten Amerikanerin L. SASSON (1996) vergleichbar. Auch er versucht, NIETZSCHES „pragmatistische Gedankenexperimente“ durch die „Anwendung wichtiger Elemente des qualitativen Verfahrens der strukturalen Hermeneutik“ zu rekonstruieren (WAGNER in ebd., S. 325). Dennoch wird WAGNER auch durch diese sehr spezifische Methode zu den gleichen Schlußfolgerungen geführt, wie seine deutschen Kollegen: NIETZSCHES „pragmatistische Reflexionen“ führen nach WAGNER „in eine handlungstheoretische Sackgasse“ (ebd., S. 334) und können uns allenfalls „Hinweise zur Orientierung“, aber „keine Grundagentheorie“ liefern (ebd., S. 336).

Die Untersuchung von NIETZSCHES Bildungsbegriff ist ferner mit der seiner ethischen Gesinnung verknüpft. NIETZSCHE, behauptet A. VON PRONDCZYNSKY,

kann von der Pädagogik nicht akzeptiert werden – nicht etwa, weil sie „ein irritierendes anderes Denken nicht zur Kenntnis nehmen“ wolle, sondern weil die Radikalität seiner Moralkritik „jede Pädagogik unmöglich machen würde“ (VON PRONDCZYNSKY in ebd., S. 59). In dieser Hinsicht weise die Auseinandersetzung mit NIETZSCHE auf die Grenzen der Pädagogik hin, so daß sich die Frage stelle: „Wieviel Nietzsche verträgt die Pädagogik?“ (ebd., S. 76).

Aus der scharfen Kritik, der die deutschen Interpreten NIETZSCHES Reflexion unterziehen, geht hervor, daß die Pädagogik ihn so gut wie überhaupt nicht rezipieren kann. NIETZSCHES stoisch-aristokratisches Erziehungsideal passe nicht zur modernen demokratischen Gesellschaft – „und *soll* nicht passen“ (OELKERS in ebd., S. 233), und man dürfe den „Übermenschen“ nicht als pädagogisches Konzept verstehen (ebd., S. 216). NIETZSCHES Feindseligkeit gegenüber Demokratie, Sozialismus und Feminismus stimme mit seinen präfaschistischen und nationalsozialistischen „Denkelementen“ überein, so daß sein Erziehungsbegriff sich nicht mehr von „Manipulation, Dressur usw.“ unterscheiden läßt (WEISS in ebd., S. 254; vgl. S. 253, 271). Kurz, NIETZSCHE schließe „jede Erziehung, die diesen Namen verdient“, aus, und er biete keinerlei Alternative an (OELKERS in ebd., S. 232, 234). Deshalb stehe er „jenseits der (bisherigen) Klassiker der Pädagogik“ (ebd., S. 237).

Ein Vergleich dieser zeitgenössischen Interpretation NIETZSCHES mit jener, die ihm ein Jahrzehnt vorher zuteil wurde, ergibt, daß die erste eine Zuspitzung der zweiten ist. Schon damals wurde NIETZSCHE als gefährlicher Denker betrachtet, dessen System als Erziehung und Rechtfertigung rassistischer und faschistischer Bildung gedeutet werden könne (vgl. LÖWISCH 1989; KOKEMOHR 1989). Aber damals haben die Interpreten NIETZSCHE überwiegend als „Figur des Übergangs“ (vgl. KOKEMOHR 1989) und als vorübergehende Episode in der Geschichte der Bildungstheorie dargestellt (vgl. ROSENOW 1992, S. 3f.). Diese Darstellungsweise spiegelte meines Erachtens das ambivalente Verhalten dieser Interpreten NIETZSCHE gegenüber: einerseits konnten sie seine Philosophie, die der Postmodernismus jenes Jahrzehnts popularisiert hatte, nicht ignorieren, andererseits wollten sie ihm den Rang eines Pädagogen nicht zugestehen.

Das, was die deutschen Interpreten NIETZSCHES Ende der neunziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts kennzeichnet, ist, daß sie diese Ambivalenz durch eine einhellige Ablehnung NIETZSCHES ersetzen. Deshalb ist die Äußerung des Bandherausgebers von „Nietzsche in der Pädagogik?“ über die Ambivalenz der deutschen Pädagogen NIETZSCHE gegenüber (vgl. VON POGRELL in NIEMEYER u.a. 1998, S. 8) auch nicht ganz exakt. Im ganzen Band gibt es nur einen Beitrag, der eine „enthusiasmierter Zustimmung“ zu NIETZSCHE zum Ausdruck bringt. Das ist der bereits erwähnte Beitrag von D.-J. LÖWISCH, der NIETZSCHE als einen „Klassiker des pädagogischen Denkens, speziell des Bildungsdenkens“ darstellt, der auf einen systematischen Ausweg aus dem heutigen „Bildungsverfall“ hinweise und der seinen Beitrag mit dem Ausruf schließt: „Zurück zu Nietzsche!“ (LÖWISCH in ebd., S. 354). Die Haltung aller anderen Interpreten ist die einer entschiedenen Ablehnung: Für sie gilt NIETZSCHE nicht als ein Erzieher oder Bildungstheoretiker, dem ein Raum in der Pädagogik gebührt.

Um den Gegensatz zwischen der anglo-amerikanischen und der deutschen

Interpretation NIETZSCHES noch weiter zu erhellen, werde ich ihn im folgenden durch zwei Interpretationen veranschaulichen, die mir besonders typisch für jedes der beiden „Lager“ zu sein scheinen.

### 3.2 „Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen“

NIETZSCHES Abhandlung „Also sprach Zarathustra“ hat seit jeher seine anglo-amerikanischen Interpreten fasziniert (vgl. GORDON 1980; JENKINS 1982; HIGGINS 1987, 1988; SCHACHT 1996). NIETZSCHES deutsche Interpreten haben demgegenüber seine Frühschriften bevorzugt, obwohl das Buch auch in Deutschland populär war, insbesondere während des Ersten Weltkriegs (vgl. NIEMEYER 1999). Der Vergleich einer typischen anglo-amerikanischen Interpretation dieses Werkes wie die H. GORDONS (1980) mit einer charakteristischen zeitgenössischen deutschen Interpretation (vgl. KLASS/KOKEMOHR in NIEMEYER u.a. 1998) scheint mir besonders lehrreich zu sein.

GORDONS Ausgangspunkt ist M. HEIDEGGERS Essay „Wer ist Nietzsches Zarathustra?“, das 1967 in englischer Übersetzung erschienen ist (HEIDEGGER 1967). GORDON behauptet, daß HEIDEGGERS Feststellung, daß Zarathustra ein „Fürsprecher und Lehrer“ von NIETZSCHES Ideen sei, den eigentlichen Kern der Frage verfehle. Die Frage sei, meint GORDON, nicht nur, was Zarathustra lehre, sondern *wie* er es lehre (vgl. GORDON 1980, S. 181). Die Auseinandersetzung mit diesem Problem ermöglicht es GORDON, Zarathustra als den Vorboden einer liberalen und gar paidozentrischen Bildungsauffassung darzustellen. Zarathustra, behauptet GORDON, führe einen „creative dialogue“ mit seinen Schülern, der sie zu einem schöpferischen Leben ermutige und sie auf ihre Selbsterziehung vorbereite (vgl. ebd., S. 186f.). Da er ständig ihre „existential situation“ mitempfinde, sei sein pädagogisches Verhalten „much more pupil-oriented than the approaches of Socrates, Moses and perhaps even Jesus“ (ebd., S. 191). Er sei „extremely anti-dogmatic and anti-catechistic“ und von einer Lebens- und Schöpfungsfreude durchdrungen. Kurz, er sei „a dedicated, sensitive, courageous and creative educator, well worth emulating“ (ebd., S. 191).

GORDONS Beitrag hat eine Debatte ausgelöst, die bis heute fortgesetzt wird (vgl. JENKINS 1982; COOPER 1983b; AVIRAM 1991; JOHNSTON 1998). Diese Auseinandersetzung hebt zwar GORDONS textliche und methodologische Mängel hervor, aber dabei wird NIETZSCHES pädagogische Bedeutung nicht angezweifelt. Die einzige Ausnahme bildet der Beitrag von K. JENKINS (1982), der NIETZSCHES Dogmatismus, Elitismus und Anti-Liberalismus nachweist, sich allerdings nicht auf den „Zarathustra“ beruft. Aber dieses Verhalten NIETZSCHE gegenüber ist einzigartig, nicht nur in der Auseinandersetzung mit GORDON, sondern in der ganzen anglo-amerikanischen NIETZSCHE-Interpretation. In dieser Hinsicht beziehen JENKINS und LÖWISCH eine ähnliche Stellung in ihren jeweiligen „Lagern“: jeder von ihnen gleicht einer Ausnahme, die die Regel bestätigt. Und nach der anglo-amerikanischen Regel ist NIETZSCHE ein vorbildlicher Erzieher.

Die Leitlinie der deutschen Interpreten Zarathustras, T. KLASS und R. KOKEMOHR (vgl. NIEMEYER u.a. 1998) ist eine ganz andere. Die beiden Autoren er-

klären einleitend, daß die rhetorische Bewegung von NIETZSCHES Text ein permanentes Aufsprengen und Dynamisieren seiner Begriffe erzeuge, so daß man an sie auf herkömmliche Weise – also auf den objektiven Gehalt bedacht – nicht herangehen könne (vgl. ebd., S. 281). Ihr interpretativer Ansatz sei vielmehr ein „Prinzip der Bewegung“, das „jede Art von Wesenhaftigkeit“ permanent unterlaufe und „notgedrungen“ eine Art „ideologischer Vergewaltigung“ NIETZSCHES zur Folge habe (ebd., S. 282f.). „Wir lesen Nietzsche nicht ‚philologisch‘, wir vergewaltigen ihn“, verkünden KLASS und KOKEMOHR; „das ist unser Versuch, ihm gerecht zu werden“ (ebd., S. 283).

Die Überprüfung der Rhetorik von „Also sprach Zarathustra“ dokumentiert, nach KLASS und KOKEMOHR, NIETZSCHES narzißtischen Versuch, „die permanente Selbstinszenierung seiner eigenen Zukünftigkeit“ zu vollziehen, ein Versuch, in dem es „für andere – etwa Leser“, keinen Platz gebe (ebd., S. 300). Das Ergebnis dieser Reflexionsform sei, daß Zarathustra unaufhaltsam „plappert“, und daß wir ihn „nach mehr als dreihundert Seiten“ von Gerede genau da wiederfinden, „wo er begonnen hatte: eingeschlossen in die Isolation unendlicher Selbstverspiegelung“ (ebd., S. 291), gefangen „in der undurchdringlichen *autopoiesis* des eigenen Geplappers“ und verfangen in einen „Zirkel ewiger Indifferenz“ (ebd., S. 292). Dieser Zustand treibe Zarathustras „Bildungsimpetus“ seinem „Telos“ entgegen, das in einem „beredten Schweigen“ oder in einem „sprechenden Nicht-Sprechen“ zum Ausdruck komme (ebd., S. 321). Diese Auflösung des „abendländischen Artikulationsraums“ lasse jedoch die Formulierung eines ethisch-politischen Referenzrahmens nicht mehr zu, und deshalb führe NIETZSCHES Bildungsdrang ins Ausweglose (ebd., S. 322).

Der Gegensatz zwischen diesen beiden Interpretationen ist dermaßen frappant, daß es kaum zu glauben ist, daß es sich um zwei Deutungen ein und desselben Textes handelt. Der schöpferische Dialog wird zu einem geschwätzigen Monolog, der paidozentrische Erzieher wird zu einem egozentrischen Philosophen, die Lebensfreude wird durch ein sinnloses Bemühen um Artikulation ersetzt, und der Schüler verschwindet ganz und gar aus dem plappernden und solipsistischen Referenzrahmen. Dabei ist es offensichtlich, daß jede dieser beiden Interpretationen mit dem allgemeinen Verhalten der beiden „Lager“ NIETZSCHE gegenüber übereinstimmt. Jedoch ist das Abbild NIETZSCHES, das sich in der deutschen Interpretation spiegelt, die genaue Umkehrung seines anglo-amerikanischen Abbilds. NIETZSCHE wird von den deutschen Interpreten nicht nur als Pädagoge ausgeschlossen, er wird von ihnen wie ein Anti-Pädagoge dargestellt: sie spitzen die scharfen Kanten seiner Philosophie dermaßen zu, daß er aus der Bildungs- und Erziehungsphilosophie praktisch verschwindet.

#### 4. „Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“

Was ist der Ursprung dieser widersprüchlichen Interpretationen, und welche Lehre können sie uns erteilen? Eines der Merkmale von NIETZSCHES Schriften ist, daß sie vorsätzlich unterschiedliche und sogar widersprüchliche Interpretationen systematisch und immer wieder hervorrufen. Es ist daher nicht überraschend, daß seine Interpreten seinem Stil eine besondere Beachtung schenken (vgl. NEHAMAS 1985; MAGNUS u.a. 1993). Der Rahmen dieses Beitrags ermög-

licht es nicht, auf diese Eigenart näher einzugehen; aber es wäre zu erwarten, daß vieldeutige Texte wie die NIETZSCHES eine Fülle auch an unterschiedlichen Interpretationen sowohl in Amerika als auch in Deutschland hervorrufen würden. Das Bild jedoch, das durch NIETZSCHES zeitgenössische Interpreten vermittelt wird, ist nicht Vielfalt, sondern ein Bild von zwei entgegengesetzten Polen: der Pol der anglo-amerikanischen, begeisterten Übereinstimmung mit NIETZSCHE einerseits, und der Pol der deutschen, heftigen Abwehr, andererseits. NIETZSCHES stilistische Eigenarten können offensichtlich nicht die Ursache für diese Widersprüchlichkeit darstellen.

Ebensowenig kann der Ursprung dieser Widersprüchlichkeit ein methodologischer sein. Das Herangehen der anglo-amerikanischen Interpreten an NIETZSCHES Texte ist grundsätzlich das gleiche wie das ihrer deutschen Kollegen, obwohl sie diese Texte meistens nur durch die Vermittlung von Übersetzungen kennen: sie alle bemühen sich, NIETZSCHES pädagogische Auffassung aus seinem gesamten philosophischen Werk abzuleiten, und meistens beziehen sie sich auf dieselben Abschnitte seiner Schriften. Alle wenden überdies auch dieselben, d.h. die üblichen hermeneutischen Verfahrensweisen an, einschließlich der Versuche, die rhetorischen Eigenschaften von NIETZSCHES Texten zu analysieren (vgl. BINGHAM 1998; KLASS/KOKEMOHR in NIEMEYER u.a. 1998), oder ihre experimentellen Eigenarten auszulegen (vgl. SASSON 1996; WAGNER in NIEMEYER u.a. 1998).

Eine andere mögliche und naheliegende Erklärung dieses Widerspruchs ist die kultur-historische. In der Tat ist die zeitgenössische deutsche Interpretation NIETZSCHES von seiner geschichtlichen Rezeption dermaßen geprägt, daß sie mehr auf diese Rezeption zu reagieren als ihn unvoreingenommen neu auszuwerten scheint. Diese Bindung an die Vergangenheit wird durch die geschichtliche Erforschung dieser Rezeption erläutert. Diese Erforschung offenbart einerseits so viele Betrachtungsweisen seiner Philosophie, daß NIEMEYER bemerkt, daß sich „jede historische Epoche ihren eigenen Nietzsche schuf“ (NIEMEYER 1999, S. 211). Andererseits haben all diese Auslegungen einen gemeinsamen Grundzug: sie haben NIETZSCHES Philosophie in den Dienst politischer Ideologien gestellt und beuteten sie für propagandistische Zwecke aus. Nur so wird die Äußerung deutscher Forscher verständlich, daß die Eindeutigkeit NIETZSCHES weder philosophisch noch pädagogisch, sondern primär „eine politische“ sei (WEISS in NIEMEYER u.a. 1998, S. 242), und daß seine „schulpädagogische Wirkungsgeschichte“ weitgehend „einen auffallend ideologieverzerrten Verlauf“ genommen habe (HOYER in ebd., S. 51): „Es ist wahrlich nicht immer Nietzsche, der spricht, wenn in seinem Namen gesprochen wird“, folgert T. HOYER.

Ich glaube, daß eben diese Sensibilität für den manipulativen Mißbrauch von NIETZSCHES Philosophie dasjenige ist, was die pädagogischen Interpreten NIETZSCHES in Deutschland von ihren anglo-amerikanischen Kollegen unterscheidet und auch den Grund ihrer Vorbehalte bezeichnet. So bemerkt z.B. OELKERS etwas herablassend, daß die anglo-amerikanischen Interpretationen NIETZSCHES (OELKERS verweist auf AVIRAM, COOPER, ROSENOW, GORDON und JENKINS) den pädagogischen Interpretationen der „deutschen Nietzsche-Adepten vor 1914“ ähnlich seien: auch sie haben vorausgesetzt, daß NIETZSCHE ein „pädagogischer Klassiker“ sei (OELKERS in ebd., S. 232).

Der Vergleich zwischen den pädagogischen Interpretationen, die NIETZSCHE in Deutschland im Laufe der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts erfahren hat, mit den zeitgenössischen anglo-amerikanischen Interpretationen verdient sicherlich noch eine weiter ausgreifende Untersuchung, aber es ist schon jetzt einleuchtend, daß NIETZSCHES deutsche zeitgenössische Interpreten die geschichtlichen Wandlungen seiner Rezeption in Deutschland nicht unbeachtet lassen können. Deutsche Pädagogen, die NIETZSCHES aktuellen pädagogischen Beitrag bewerten wollen, sind folglich genötigt, nicht nur seine Bildungs- und Erziehungsphilosophie zu rekonstruieren, sondern auch deren „maßgebliche tradierte Deutungsmuster“ zu überprüfen (WEISS in ebd., S. 242), vor allem jene, die eine „verhängnisvolle pädagogische Wirkung entfaltet haben“ (ebd., S. 264).

Es scheint mir, daß diese Verpflichtung der deutschen Pädagogen auf die geschichtskritische Bewertung von NIETZSCHES Philosophie nicht allein den Ursprung des Widerspruchs zwischen ihnen und ihren anglo-amerikanischen Kollegen erhellt. Vielmehr ist in dieser Verpflichtung auf die Vergangenheit auch die Lehre verborgen, die der Vergleich ihrer widersprüchlichen Interpretationen erteilt. Er weist mit aller Schärfe auf das Problem der Beziehung zwischen Philosophie und Erziehungstheorie hin.

Die Verfahrensweise der Erziehungstheoretiker ist grundsätzlich eklektisch und selektiv. Sie eignen sich aus den philosophischen Systemen das an, was ihren Zwecken entspricht und den Rest übersehen sie, ja müssen sie ignorieren. Deshalb heben sie PLATOS Höhlengleichnis hervor und setzen sich über seine „Gesetze“ hinweg, und daher ist ihnen J.-J. ROUSSEAUS „Emile“ naheliegender als seine politischen Schriften. Sie sind praktisch gezwungen, so zu verfahren, da sie, anders als der Philosoph, der nur der logischen Folgerichtigkeit seines Gedankensystems verpflichtet ist, als Erzieher auch die ethischen und politischen Folgerungen des philosophischen Systems berücksichtigen müssen. NIETZSCHES anglo-amerikanische Interpreten innerhalb der Erziehungsphilosophie gehen mit ihm genauso um wie sie mit PLATO und ROUSSEAU verfahren: sie interpretieren ihn den allgemein anerkannten Normen der demokratischen Erziehung entsprechend und das, was damit nicht in Einklang steht, glätten sie oder ignorieren es.

Die zeitgenössischen Interpreten NIETZSCHES in Deutschland versuchen demgegenüber nicht, das ideale Bildungspotential aufzuspüren, das in seiner Philosophie steckt, sondern betrachten indessen die politischen und moralischen Zwecke, die sie im Verlauf der Geschichte tatsächlich erfüllt hatte. Mit anderen Worten: sie behandeln NIETZSCHES Philosophie als Ideologie. Dadurch aber exponieren sie das Problem der Beziehung zwischen Philosophie und Erziehungstheorie als das Problem der Beziehung zwischen Ideologie und Erziehungstheorie. Auf diese Weise markieren sie in der Tat die Grenzen der pädagogischen Anwendbarkeit nicht nur von NIETZSCHES Philosophie, sondern von Philosophie überhaupt. In einem Zeitalter aber, in dem jedes philosophische System als Ideologie betrachtet wird, ist die Kontroverse über die pädagogische Interpretation NIETZSCHES nicht mehr allein eine Auseinandersetzung zwischen Fachgelehrten. Sie exponiert vielmehr das Problem der politischen und gesellschaftlichen Rolle der Philosophie im allgemeinen und die der Erziehungstheorie im besonderen. Der Streit um NIETZSCHE ruft zwar dieses Problem hervor, aber er vermag es nicht zu entwirren. Auch in dieser Hinsicht war und bleibt NIETZSCHE „Gesicht und Rätsel“ zugleich.



## Literatur

- ALONI, N.: The Three Pedagogical Dimensions of Nietzsche's Philosophy. In: *Educational Theory* 39 (1989), S. 301–306.
- ANSELL-PEARSON, K. (Hrsg.): *Nietzsche and Modern German Thought*. London/New York (Routledge) 1991.
- ASCHHEIM, St.E.: *The Nietzsche Legacy in Germany 1890–1990*. Berkeley/London (University of California Press) 1992.
- ASCHHEIM, St.E.: *Nietzsche und die Deutschen. Karriere eines Kults.* (= dt. Übersetzung von: *The Nietzsche Legacy in Germany 1890–1990*.) Stuttgart/Weimar 1996.
- AVIRAM, A.: Nietzsche as Educator? In: *Journal of Philosophy of Education* 25 (1991), S. 219–234.
- BINGHAM, Ch.: The Goals of Language, the Language of Goals: Nietzsche's Concern with Rhetoric and its Educational Implications. In: *Educational Theory* 48 (1998), S. 229–240.
- COOPER, D.E.: Authenticity and Learning. *Nietzsche's Educational Philosophy*. London (Routledge & K. Paul) 1983(a).
- COOPER, D.E.: On Reading Nietzsche on Education. In: *Journal of Philosophy of Education* 17 (1983), S. 119–126(b).
- CREMIN, L.: *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876–1957*. New York (Vintage books) 1964.
- FINK, E.: *Grundfragen systematischer Pädagogik*. Freiburg 1978.
- GOLOMB, J.: Nietzsche's Early Educational Thought. In: *Journal of Philosophy of Education* 19 (1985), S. 99–109.
- GOLOMB, J.: Nietzsche's Enticing Psychology of Power. Jerusalem (Iowa State University Press, Ames & The Magnes Press, The Hebrew University) 1989.
- GORDON, H.: Nietzsche's Zarathustra as Educator. In: *Journal of Philosophy of Education* 14 (1980), S. 181–192.
- HEIDEGGER, M.: Who is Nietzsche's Zarathustra? In: *The Review of Metaphysics* 20 (1967), S. 411–431.
- HIGGINS, K.M.: *Nietzsche's Zarathustra*. Philadelphia (Temple University Press) 1987.
- HIGGINS, K.M.: Reading Zarathustra. In: R.C. SOLOMON/K.M. HIGGINS (Hrsg.): *Reading Nietzsche*. New York/London (Oxford University Press) 1988.
- HILLESHEIM, J.W.: Suffering and Self-Cultivation: The Case of Nietzsche. In: *Educational Theory* 36 (1986), S. 171–178.
- HILLESHEIM, J.W.: Nietzschean Images of Self-Overcoming. Response to Rosenow. In: *Educational Theory* 40 (1990), S. 301–306.
- HOYER, T.: Über 100 Jahre pädagogische Literatur zu Friedrich Nietzsche. In: Ch. NIEMEYER u.a. 1998, S. 39–55.
- JENKINS, K.: The Dogma of Nietzsche's Zarathustra. In: *Educational Theory* 16 (1982), S. 251–254.
- JOHNSTON, J.S.: Nietzsche as Educator: A Reexamination. In: *Educational Theory* 48 (1998), S. 67–83.
- KLASS, T./KOKEMOHR, R.: „Man muß noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können“ – Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluß an Nietzsches. In: Ch. NIEMEYER u.a. 1998, S. 280–324.
- KOKEMOHR, R.: Friedrich Nietzsche. In: H. SCHEUERL (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 2. München 1989, S. 34–45.
- LÖWISCH, D.-J.: Der freie Geist – Nietzsches Umwertung der Bildung für die Suche nach einer zeitgemäßen Bildungsvorstellung. In: Ch. NIEMEYER u.a. 1998, S. 338–356.
- LÖWISCH, D.J.: Friedrich Nietzsche. In: W. FISCHER/D.J. LÖWISCH (Hrsg.): *Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Darmstadt 1989, S. 212–216.
- MAGNUS, B./STEWART, S./MILLEUR, J.P. (Hrsg.): *Nietzsche's Case. Philosophy as/and Literature*. New York/London (Routledge) 1993.
- NEHAMAS, A.: *Nietzsche. Life as Literature*. Cambridge/Mass. (Harvard University Press) 1985.
- NIEMEYER, Ch./DRERUP, H./OELKERS, J./VON POGRELL, L. (Hrsg.): *Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation*. Weinheim 1998.
- NIEMEYER, Ch.: „Plündernde Soldaten“. Die Pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 209–229.
- OELKERS, J.: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik“. In: Ch. NIEMEYER u.a. 1998, S. 211–240.
- PRONDCZYNSKY, A.v.: Historische Konstruktionen: Zur Rezeption Nietzsches in „Geschichten der Pädagogik“. In: Ch. NIEMEYER u.a. 1998, S. 56–79.
- PÜTZ, M. (Hrsg.): *Nietzsche in American Literature and Thought*. Columbia (Camden House) 1995.

- ROSENOW, E.: Nietzsche und das Autoritätsproblem. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 3–16.
- RYAN, A.: John Dewey and the High Tide of American Liberalism. New York (Norton & Co) 1995.
- SASSON, L.: Philosophy across the Curriculum: A Democratic Nietzschean Pedagogy. In: Educational Theory 46 (1996), S. 511–524.
- SCHACHT, R.: Zarathustra/Zarathustra as Educator. In: P.R. SEDGWICK (Hrsg.): Nietzsche: A Critical Reader. Oxford/Cambridge Mass. (Blackwell) 1996, S. 222–249.
- SCHÜTZ, E.: Autorität. Ein Traktat. Heidelberg 1971.
- SHARP, A.M.: Nietzsche's View of Sublimation in the Educational Process. In: The Journal of Educational Thought 9 (1975), S. 98–106.
- STEILBERG, H.: First Steps in the New World: Early Popular Reception of Nietzsche in America. In: PÜTZ 1995, S. 19–40.
- STEILBERG, H.A.: Die amerikanische Nietzsche-Rezeption von 1896 bis 1950. Berlin/New York 1996.
- WEISS, E.: Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik. In: CH. NIEMEYER u.a. 1998, S. 241–279.
- WESTBROOK, R.B.: John Dewey and American Democracy. Ithaka/New York (Cornell University Press) 1991.

### *Abstract*

The author examines the pedagogical interpretations of Nietzsche which have been published during the past two decades in both the German and the English language, comparing the pedagogical characterizations of Nietzsche sketched in these publications. While in the Anglo-American studies Nietzsche is consistently described as the prototype of a democratic and humane educator, German researchers not only disqualify him as pedagogue but practically exclude him entirely from educational theory and educational philosophy. The comparison of these interpretations not only reveals the problem inherent in the relation between philosophy, educational theory, and ideology, it also points to the cultural differences in pedagogical reflection.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Eliyahu Rosenow, School of Education, Tel-Aviv University, Ramat-Aviv 69978, Israel